

# Olvasási kedv és kánonok a digitális korban

## *Gondolatok Hansági Ágnes Láthatatlan limesek című tanulmánygyűjteményéről*

*A mai magyartanítás szakmai diskurzusát hosszú ideje az a kérdés határozza meg, hogyan lehet a kánonközvetítés, műveltségközvetítés elvárt feladatát az olvasóvá nevelés létfontosságú céljával összeegyeztetni. Arató László (2017. 80–81.) így fogalmaz: „Hagyományosan egyfelől a műveltségközvetítést, kánonközvetítést, másfelől az olvasóvá nevelést tekintjük az irodalomtanítás feladatának. [...] A kánonközvetítés és az olvasóvá nevelés azonban a gyakorlatban mindinkább ellentétbe kerül egymással, hiszen a sok kanonizált mű tanítása akár el is veheti a kedvet az olvasástól, különösen, ha ezek feldolgozásának időzítése, kontextusa és módja elsősorban az irodalomtörténeti kronológiát és nem a diákbefogadó érdeklődését, érettségét, motivációját veszi figyelembe.”*

Hansági Ágnes irodalomtörténész, a Szegedi Tudományegyetem Magyar Irodalmi Tanszékének docense legújabb tanulmánykötetében ez a két cél összeegyeztethetőnek tűnik, talán azért is, mert a szerző a kánon fogalmát igen tág értelemben használja: változónak, alakíthatónak mutatja, bevezeti a gyermekirodalmi kánon fogalmát, ír használati kánonról, amelybe a valóban olvasott művek tartoznak, kritikai kánonról, illetve a más médiumok (film, hangoskönyv, folyóirat) kanonizáló jellegéről. A különféle kanonizációs eljárások vizsgálata mellett a kötet másik központi témája az olvasóvá nevelés feladata, amely napjainkban ugyanolyan lényegi kérdés (legalábbis az irodalomtanítás pedagógiai diskurzusában), mint volt az 1850-es évek Magyarországon, amikor Kemény Zsigmond a *Pesti Napló* tárcarovatában közölt könnyebb fajsúlyú regényekkel kísérelte meg növelni az olvasók táborát. Így a két központi problémakör tulajdonképpen szorosan

összekapcsolódik, a kérdés csupán az, hogy a kánon gátja vagy eszköze a fiatalok olvasóvá nevelésének. A válasz pedig megint csak attól függ, hogy mely művek tartoznak a kánonba.

A tanulmánykötet felosztása nem a két említett problémát követi; az első nagyobb egység tanulmányai temporális, a második rész szövegei mediális határjelenségeket vizsgálnak. A mediatizáció kérdésköre szorosan összefügg a kánonok és az olvasási kedv kérdéseivel: az új médiumok nem jelentenek konkurenciát az irodalom számára, sőt, a különböző médiumok (szöveg, film, hangoskönyv) közötti fordíthatóság hozzájárulhat az olvasók táborának növeléséhez. Az első rész tanulmányai is mind összekapcsolhatók az említett kérdésekkel, talán csak a kötetkezdő Koselleck-tanulmány illeszthető be nehezen a gondolatmenetbe.

A kánonok és az olvasás kérdése összefügg azzal a történeti változással, amely több tanulmány témája: a rendszerváltást

követően szinte teljesen eltűnik az addig aktív olvasóközönség, a szépirodalom már nem képes a társadalmi nyilvánosságot megszólítani – és ennek csak egyik oka a mediatizáció. A másik ok a társadalom rendszerének megváltozásában keresendő: „[...] a zárt társadalmakban összehasonlíthatatlanul szélesebb az elitirodalom, a klasszikus művek olvasottsága, mint a nyitott társadalmakban.” (95.). Az olvasás képessége az egyetemisták, még a magyar szakosok körében sem egyértelműen adott, ellenben – ahogyan arra Hansági rámutat – a funkcionális analfabéták és a rosszul olvasók aránya egyre nő. Ezeknek a tendenciáknak az elemzéséből következik az a felismerés, hogy az iskola szerepe is megváltozott: „A mediatizált társadalmakban az iskola csupán egy a lehetséges információforrások sorában. [...] már nem alkalmas arra, hogy olyan gyakorlott olvasóvá neveljen, aki az iskola elhagyása után képes saját olvasói rutinjának fenntartására.” (216.). Az iskolának – szűkebb értelemben a magyartanításnak – pedig alkalmazkodnia kell a megváltozott feltételekhez, ahogy – többek között – Arató László (2017. 83.) is fogalmaz: „[A]z általános iskola alapvető feladata nem az irodalomtörténet oktatása, nem is a klasszikus műveltség közvetítése, hanem az olvasóvá, jó szövegértővé nevelés.” (Arató, 2017. 83.)

### Temporális határjelenségek

Babits Mihály 1919-ben a pesti bölcsészkaron *Az irodalom elmélete* címmel tartott előadást. Az előadás kézírata elveszett vagy lappang, azonban több, az előadás alapján készített, egyetemi jegyzet is előkerült, amelyek alapján mégis képet kaphatunk Babits irodalomelméleti nézeteinek modernségéről. Hansági Babits lehetséges forrásait, illetve a korszak (hazai és külföldi) elméleti kontextusát vizsgálva részletesen tárgyalja Fogarasi Béla irodalomelméleti munkásságát is. Babits – korát megelőzve – rámutat arra, hogy az esztétikai tapasztalat, az olvasás öröme

*A kánonok és az olvasás kérdése összefügg azzal a történeti változással, amely több tanulmány témája: a rendszerváltást követően szinte teljesen eltűnik az addig aktív olvasóközönség, a szépirodalom már nem képes a társadalmi nyilvánosságot megszólítani – és ennek csak egyik oka a mediatizáció. A másik ok a társadalom rendszerének megváltozásában keresendő: „[...] a zárt társadalmakban összehasonlíthatatlanul szélesebb az elitirodalom, a klasszikus művek olvasottsága, mint a nyitott társadalmakban.” (95.). Az olvasás képessége az egyetemisták, még a magyar szakosok körében sem egyértelműen adott, ellenben – ahogyan arra Hansági rámutat – a funkcionális analfabéták és a rosszul olvasók aránya egyre nő.*

is fontos tényező a művek befogadása kapcsán – és ma is ez az olvasóvá válás egyik legfontosabb motivációja. Itt megint visszatérhetünk az alapvető dichotómiához: mi a fontosabb, a kánonközvetítés, az ismeretközlés, vagy az élmény, az olvasás örömforrásként való felismerése? Babits másik megfontolandó tézisének Fogarasi-tól kölcsönzi: „[...] az irodalomtörténet az irodalom, vagyis a műalkotások története, mégpedig egy formalista műfogalom értelmében.” (56.). Fogarasi az irodalomtörténetet a szövegek hálózataként képzei el, olyan konstrukcióként, amely végtelen sokféle módon szerveződhet – a kronológia elve, amelyre irodalomoktatásunk

minden ellenkező vélemény és javaslat dacára még ma is épül, csak egy a sok lehetséges szervező elv közül. Azonban az I. világháborút és Trianont követően „[...] az elméleti érdeklődés és nyitottság radikális visszaesése lesz a jellemző.” (71.). Babits is szakít korábbi felfogásával, és *Az európai irodalom története* című művében az irodalom történetét az írók történeteként tartja leírhatónak.

A következő tanulmány, amely József Attila *Klárisk* című versének igen alapos recepciótörténeti elemzése, látszólag távol áll témájában a kötet első két szövegétől, de valójában ugyanazokat a problémákat vizsgálja, hiszen a *Klárisk* értelmezői között kialakult vitának a tétje elsősorban az, hogy meghagyják-e a verset a maga többértelműségében, vagy ragaszkodnak egy kizárólagos jelentés megtalálásához – ez utóbbi esetben azonban a vers hiatusainak kiegészítéséhez a szerzői életrajz lesz a kulcs. Ez pedig magában hordozza annak veszélyét, hogy már nem a szöveg, hanem a biográfia – mint a szöveghez mellékelte megoldókulcs – kerül az értelmezés homlokterébe. A vers műimmanens vizsgálata ráirányítja a figyelmet arra, hogy a vers tulajdonképpen a felcserélések játéka épül, így a jelentések is folyamatosan mozgásban vannak. Nem csupán a grammatikai személyek, hanem a vers képei, azaz a szintaktikailag azonos helyzetben lévő elemek is kötetlenül felcserélhetők egymással. Néha megnyugtatóbbnak tűnik – sokszor a diákok számára is – az egy szöveg–egy jelentés képlet, viszont ez elfedheti a szöveg valódi működését. A szövegben megjelenő személyes névmások (Én és Te) pozícióját az értelmezők eleve rögzítettnek tételezik, és ez a rögzítettség az, ami aztán előhívja az életrajzi narratívát – valójában azonban, amint arra Hansági rámutat, egyik személy pozíciója sem rögzített, egyik sem létezik önmagában: „[...] vagyis mindkét grammatikai személy kizárólag a másik által reprezentálódik a szövegtérben.” (85.). A tanulmány rávilágít arra, hogy a szelekció, rostálás és megőrzés kánonalakító dinamikája nem csupán a szépirodalmi

szövegeket érinti, az értelmezéseknek is megvan a maga kánonja, egy-egy elemzés évekre, akár évtizedekre is irányt tud szabni a tudományos diskurzusnak.

Így történt Esterházy Péter *Bevezetés a szépirodalomba* és Nádas Péter *Egy családdregény vége* című szövege esetében is, ahol már jóformán a kortárs recepció korszakalkotó, korszakküszöbként értelmezhető művekről beszélt. Ugyanakkor Hansági Ágnes rámutat arra, hogy ezek a művek tulajdonképpen a végtelenségig viták azt a beszédmódot, amely a sajátjuk, így éppen a hagyomány folytathatatlan-ságát idézték elő: „[...] a prózafor-dulat [...] olyan korszakküszöb jelölőjévé vált, amely nevével ellentétben nem megnyitott, hanem lezárt egy szövegalkotási gyakorlatot, mégpedig azáltal, hogy a hagyománynak ezt a lehetőségét ad absurdumig vitte.” (100.)

Hansági másik központi témája a kánon, kanonizáció kérdése, de fontos ezzel kapcsolatban megjegyezni, hogy a kánon is folyamatosan változásban van, és nem kánonról, inkább kánonokról lehet beszélni. Hansági Rüdiger Zymner nyomán megkülönbözteti a „posztulált” és az „aktív” kánon: „A posztulált kánonhoz azok a szerzők és művek tartoznak, amelyeknek ismerete, olvasása a közösség tagjaira nézve kötelező érvényű, de legalábbis előírászerű vagy kívánatos. [...] Ezzel szemben az aktív kánonba azokat a szerzőket és műveket sorolja [Zymner], amelyeket az ember ténylegesen, nap mint nap valóban olvas és/vagy ismer.” (107.) A kötelező irodalom körül folyó vitát is gazdagítaná egy ilyen szempont bevezetése: a kötelező kánon helyett közös kánon kialakítása lehetne a cél. Kevés olyan szöveg van, amely mindkét halmazba beletartozik, az egyik ilyen mű – Esterházy posztmodernizáló gesztusának is köszönhetően – Ottlik *Iskola a határon* című regénye, amelynek értelmezését tovább gazdagíthatja, ha Márai Sándor regényeivel állítjuk párhuzamba. A Márai-életmű sokáig nem volt benne az irodalmi köz-tudatban, így az az utalásrendszer is elve-szett, amely a regényeket az aktív kánon

többi szövegéhez – többek között Ottlik fő művéhez – kapcsolta. A szövegvilágok mégis könnyen párbeszédbe lépnek egymással, hiszen mindkét író az emlékezet működésének, az emlékek felidézésének, illetve elbeszélhetőségének problémáit taglalja.

### Mediális határjelenségek: a médiumok határai

A tanulmánykötetek sajátossága – amint arra Hansági Ágnes az előszóban utal – hogy a térben és időben távol eső tanulmányok a kötetben egymás mellé kerülve párbeszédet létesítenek egymással. Így állítható párhuzamba az első rész *Innen és túl. A prózaafordulat nyomai az ezredvégen*, és a második rész *Kánonon innen és kánonon túl* című tanulmánya. A párhuzamot már maga a tanulmányok címe is posztulálja, egyben – gyerekirodalomról lévén szó – felidézi az „Üveghegyen innen és túl” mesei frazémáját is. A két tanulmány többek között azokat a – magyartanítást is érintő – fontos kérdéseket vizsgálja, hogyan változott az olvasás szerepe a rendszerváltás után, és hogyan alkalmazkodott a magyar irodalom a megváltozott olvasói szokásokhoz. A változást egyrészt a zárt társadalom felbomlása, másrészt a „széleskörű mediatisáció” indukálta, eredménye pedig az irodalom látványos presztízsvesztése, és az olvasók számának radikális csökkenése. Ennek a változásnak egyik eklatáns példája, hogy míg a *Bevezetés a szépirodalomba* (1986) és az *Emlékiratok könyve* (1986) megjelenését a szélesebb társadalmi nyilvánosság fontos eseményeként tartották számon, addig a *Harmonia Caelestis* (2000) vagy a *Párhuzamos történetek* (2005) megjelenése már csak a szűken értett irodalmi elit belügye lehetett. A mediatisáció a világirodalmi trendek változásában is érezteti hatását: „[...] a lektűr és az igényes, művészi próza egyre kevésbé választható el egymástól.” (101.) Nem feladatunk és tudománytalan eljárás is volna értékelni ezeket a tendenciákat, a folyamat viszont lehetőséget

nyújt arra, hogy olyan „lektűrökkel” próbáljuk meg az olvasási kedvet felkeltetni a diákokban, amelyek egyrészt könnyen/könnyebben olvashatók, mint a szinte már csak szótár segítségével kibetűzhető klaszszikusok, másrészt akár önmagukban, de még inkább más szépirodalmi művekkel párhuzamba állítva a közös műértelmezés lehetőségét is megteremtik.

A regény huszadik századi alakulástörténetét vizsgálva felmerül a kérdés, hogy vajon miért az elbeszélés nyelvi aktusa vált elsődlegessé a cselekmény rovására. Talán azért, mert az irodalom próbálta megőrizni szuverenitását az új művészeti ág, a film ellenében, ennek következménye volt a nyelv működésének előtérbe kerülése, vagyis az a szöveg számított művészi igényűnek, amely ellenállt a megfilmesíthetőség csábításának. Az ezredforduló után viszont már jól látszik, hogy a film nem veszélyezteti az irodalom önállóságát, sőt a megfilmesíthetőség az olvasószám növeléséhez is hozzájárulhat – ennek a felismerésnek lehet a következménye, hogy a regényben ismét előtérbe került a cselekmény és a lineáris, egységes elbeszélői szólam. Az ezredforduló után megváltozott a regény nyelvi működése és narratív struktúrája: míg az experimentális prózát a regénynyelv komplexitása, a narrációt illetően pedig az „alinearitás diszkontinuitás” jellemezte, addig „[a] kortárs magyar irodalom [...] a »mese« linearitásához fordult vissza.” (98.). Az ezredforduló irodalmát egyfajta műfaji útkeresés is jellemzi: „[...] ezek a kísérletek például a hagyományosan gyermekirodalminak tartott területek, illetve a dráma, a novella, a rap vagy a slam irányába tolták el a kortárs irodalom szövegkinálatát.” (98.) Ezek a szövegek könnyű olvashatóságot ígérnek, a komplexitás azonban mégis megmarad, de nem a narráció, inkább a szöveg konnotatív rétegzettsége, ironiája, önreflexív gesztusai teremtik azt meg.

Így működnek a *Kétjobblábás balhátvéd és öltözködési nagyokos* című tanulmányban elemzett gyermekkönyvek is – a szövegek többszörös rétegzettsége lehetővé teszi, hogy az irodalmi kommunikációnak

ne csak a gyerek, hanem a felnőtt is megszólítottjává válhasson.

Miután a tanulmánykötet pontosan felvázolja a jelen állapotokat, önkéntelenül is adódik a kérdés, vajon hogyan lehet megállítani az olvasók számának radikális csökkenését. A legkézenfekvőbb megoldás a fiatal generációt megnyerni az olvasásnak – ez mindannyiunk közös érdeke, hiszen az olvasni tudás „[...] egyszerre gazdasági és demokráciakérdés.” (220.). Kemény Zsigmond a *Pesti Napló* szerkesztőjeként már az 1850-es években felismerte, hogy az olvasni tudás „a polgárosulás tétkérdése” (218.), és nem csupán *Élet és irodalom* és *Szellemi tér* című cikksorozataiban fejtette ki ide vonatkozó nézeteit, hanem a *Pesti Napló* tárcarovatában megjelenő színvonalas lektűrökkel igyekezett növelni az olvasók táborát: „Az olvasás Kemény argumentációjában így válik a (civil) társadalom megerősödésének legfontosabb eszközévé. Egyrészt az információszerzés és az információforgalmazás technológiájaként közvetlenül feltetele a gazdasági fejlődésnek, másrészt, szabadidős tevékenységként az egyént, az egyénekből kiépülő közösséget és így az általuk hordozott kultúrát is életben tartó, dinamizáló, szubverzív élményekhez segíti hozzá.” (155.) Már Kemény Zsigmond is megfogalmazza, hogy az olvasáshoz gyakorlottság kell, napi rutinná kell válnia, ezt pedig a könnyedebb olvasmányok, kivált a regények segíthetik elő.

Az olvasóvá válás már gyermekkorban elkezdődik – így az oktatás mellett a gyermekirodalomnak is fontos szerep jut. A *Kétjobblábás balhátvéd és öltözködési nagyokos* (*A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben*) című tanulmány két kiváló szöveget elemez a gyermekirodalom köréből: Elekes Dóra: *Detti-kéről és más istenekről*, Treszner Barbara rajzaival és Kollár Árpád: *A Völgy, írta Tárkony*, Nagy Norbert rajzaival. Mindkét mű gyermekeknek íródott elsősorban, ám a szövegek – épp az előbb tárgyalt komplexitás okán – többféle értelmezési struktúrában is működőképesek. Ezt a komplexitást erősítik – vagy éppen fokozzák le

– a szöveghez tartozó illusztrációk. Míg a *Völgy...* illusztrációi felhívják a figyelmet a szöveg többértelműségére, addig a *Detti-kéről...* rajzai nagy mértékben redukálják, egy jelentésre korlátozzák a szöveg eredeti összetettségét. Hansági szerint mind a két kötet alkalmas arra, hogy bevezessük a gyerekeket az olvasás világába, hiszen a (nem technikai értelemben vett) olvasástudás elsajátításához nyelvileg komplex, a nyelv figurális lehetőségeit kiaknázó szövegekre van szükség. Az Elekes-kötet kettősségét az adja, hogy a felnőtt olvasó ráismerhet olyan kulturális kódokra, amelyek a gyermek olvasó számára szövegen belüli, anaforikus utalásként működnek, a *Völgy...* esetében viszont a verbális és az ikonikus narráció egymásmellettsége adja a komplexitást (229.). A gyermekirodalom tehát az utóbbi évtizedek egyik fontos témája lett, és több fórum is alakult, amely a gyermekirodalom szemlészésére hivatott, mint például az *Alföld* 67. évfolyamának szeptemberi tematikus száma, vagy a *Tiszatáj* online kiadásának gyermekirodalom-kritikai rovata (208.). Több fontos monográfia is napvilágot látott a témában, többek között a Hansági Ágnes közreműködésével készült *Mesebeszéd – A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (2017, Budapest: FISZ), és meg kell említeni a Magyar Gyermekkönyv Fórum közreműködésével szervezett konferenciákat is (2018 januárjában: *Kortárs gyermekirodalom a mai magyar iskolában*; 2018 novemberében: *A gyermekirodalom nagykorúsítása*).

Az olvasni tudás hiánya nem csupán primér szinten – mint analfabétizmus –, hanem bizonyos értelemben még az egyetemi hallgatók körében is megjelenik. A forrásszövegek, amelyeken az egyetemi oktatás alapul, immár egy adott tantárgyhoz tartozó mappába rendezve érhetők el az interneten. Így sokkal könnyebb hozzáférni a szövegekhez, egyértelműek a tanár elvárásai, és az sem fordulhat elő, hogy egy diáknál ne lenne szöveg az órán. A diák az elmentett szövegeket aztán későbbi kutatásai során is felhasználhatja. A digitalizáció pozitív hatásai mellett



azonban Hansági negatív következtetésekhez is eljut. A legfontosabb ezek közül a „kontextusvesztés” – ami azt jelenti, hogy a szöveget kiemeljük a szövegkörnyezetéből, és így sok lényegi információ elvesz; a hallgató a beszennelt szöveg szerzőjét sem tudja sokszor megnevezni. Ezen kívül az önálló keresés képessége is egyre inkább kiveszőben van: a digitális tér másféle eligazodást kíván, mint a szövegek hagyományos lakhelyeként ismert könyvtár „valós” tere. A könyvtárban sajátították el a hallgatók a rostálás, szelektálás képességét is, amely tulajdonképpen a kánonképződés alapja. A hagyományosan a könyvtár terében véghezvitt keresés olyan kiemelten fontos találatokat is eredményezett, amely elsősorban a könyvtár térbeliségének, fizikailag is érzékelhető, befogadható, meghatározott rendjének, struktúrájának volt köszönhető. Valójában az online térben való eligazodás segítése, a hatékony keresési technikák elsajátítása már a gimnáziumban is lényeges képességnek számítana. Érdekes kérdéseket vet fel a kontextusvesztett szövegek problematikája a szöveggyűjteményekkel, azaz jobbára kontextus nélküli szövegekkel dolgozó irodalomoktatásban: a szöveggyűjtemény tulajdonképpen a kanonizált szövegeket tartalmazza, amelyek sajátos viszonyba kerülnek a válogatás és elrendezés által – nyilván más képet kap a diák például Adyról néhány kiválogatott vers, mint például az egész *Új versek* kötet ismeretében.

### Láthatatlan limesek

A tanulmánykötet harmadik szervező motívuma – a kánon és az olvasóvá nevelés kérdésköre mellett – a saját és az idegenként megtapasztalt másik közti határ, ama bizonyos „láthatatlan limes” elmosódásának, eltörlésének kérdése. Tulajdonképpen a kánon és az olvasóvá nevelés sem független ettől, hiszen az olvasás igazi öröme akkor születik meg, amikor a művet a saját kérdéseinkre adott válaszként, a saját történetünként tudjuk olvasni – és

*A tanulmánykötet harmadik szervező motívuma – a kánon és az olvasóvá nevelés kérdésköre mellett – a saját és az idegenként megtapasztalt másik közti határ, ama bizonyos „láthatatlan limes” elmosódásának, eltörlésének kérdése. Tulajdonképpen a kánon és az olvasóvá nevelés sem független ettől, hiszen az olvasás igazi öröme akkor születik meg, amikor a művet a saját kérdéseinkre adott válaszként, a saját történetünként tudjuk olvasni – és ezért hangsúlyozza minden, a kötelező olvasmányokról szóló (magyar)tanári diskurzusban részt vevő szereplő a kortárs szövegek fontosságát az olvasóvá nevelésben. A magyaróra egyik legnagyobb tétje, hogy eltörlődik-e a határ a saját nyelv és a másik, a szöveg nyelve között, vagy belegabalyodunk a megválaszolatlan kérdések, a másként értés pókhálójába. Az irodalmi kánon esetében sem mindegy, hogy képesek vagyunk-e azt saját hagyományként megtapasztalni – vagy pedig idegen ismerethalmaz marad csupán.*

ezért hangsúlyozza minden, a kötelező olvasmányokról szóló (magyar)tanári diskurzusban részt vevő szereplő a kortárs szövegek fontosságát az olvasóvá nevelésben. A magyaróra egyik legnagyobb tétje, hogy eltörlődik-e a határ a saját nyelv és a

másik, a szöveg nyelve között, vagy bele-gabalyodunk a megválaszolatlan kérdések, a másként értés pókhálójába. Az irodalmi kánon esetében sem mindegy, hogy képesek vagyunk-e azt saját hagyományként megtapasztalni – vagy pedig idegen ismerethalmazzal marad csupán.

A saját és az idegen ellentéte történeti aspektusból vizsgálva is fontos: a hírtele-víziózás által megeremett másodlagos szemtanúság azt az illúziót kelti, hogy részesei vagyunk az eseményeknek – az idegen, tőlünk térben és időben elválasztott esemény a saját történetünk részévé válhat. Ezzel ellentétben a saját múlt, saját hagyomány idegenséggé is megjelenhet, mint például Ottliknál, ahol Bébé Medve szövegét – amelynek tárgya a közös múlt – idegen szöveggé olvassa: „[...] Bébé mindkét esetben azzal konfrontálódik, hogy Medve múltelbeszélése olyan idegen narratíva, amely nem vág egybe a saját emlékezetmunka által jelenre hozható valósággal.” (116.)

Az én és a másik közti határ elmosódása a József Attila-tanulmányban is fontos szerepet játszik, hiszen egymásnak ellentmondó értelmezéseket generál az a döntés, hogy az Ént eleve adottnak, mozdíthatatlannak vesszük, vagy pedig a Te által konstituáltként tételezzük. A kánon, a hagyomány nem csupán az olvasók, hanem az írók számára is megkerülhetetlen, ezért lehet tanulságos az egyszerre írói és olvasói szerepet felvevő Esterházy Péter hagyományról/kánonról vallott nézeteinek elemzése, bemutatása – Hansági egy szemléletes példán (egy Wittgenstein-idézet változatai E. P. prózájában) azt is bemutatja, hogy a hagyomány interiorizációja során hogyan mosódik el a határ a saját és az idegen mondatok között, hogyan válik a hagyomány betű szerint is a saját szöveg részévé. És itt visszajutottunk a hagyomány (kánon) és az olvasás (olvasóvá nevelés) összeegyeztethetőségének a kérdéséhez: „A szöveghagyomány birtokbavételére egyedül rendelkezésünkre álló cselekvési forma, az olvasás nem előfeltétele a birtoklásnak, hanem maga a birtoklás [...]” (127.). És miért van szükségünk

erre a hagyományra? Mert „[...] akinek nincsen tradíciója, de szeretné, ha lenne, az olyan, mint a boldogtalan szerelmes.” – mondja Wittgenstein-Esterházy (idézi Hansági 2018. 134.). Persze erre mondhatja az egyszerű diák, hogy ő ugyan nem szeretné, de azért a hagyomány identitásteremtő, közösségteremtő funkciója mégsem teljesen elhanyagolható. Kell egy meghatározott minimum – egy közös ismeretanyag, amelyre támaszkodni, hivatkozni lehet, hiszen a közös tudás, közös kánon és hagyomány közösségteremtő ereje vitathatatlan: „A kánont a kultúra előfeltételének tekinthetjük. Ezt bizonyítja, hogy a legtöbb közösségben vannak olyan szövegek s értelmezések, amelyeket mindazoknak kell ismerniök, akik műveltek számítanak.” (Szegedy-Maszácz, 1995. 82.)

A határ, illetve a határ eltörlődésének víziója a kánon fogalmával más módon is összekapcsolódik. A kánon akarva-akaratlanul meghatározza az értelmezést – ahogy Szegedy-Maszácz Mihály (1995. 70.) is fogalmaz: „A kánon a képzelet terméke, de értelmezés nem létezhet nélküle.” A magyartanár olyan kitüntetett helyzetben van, hogy ő maga rendelkezik különféle kánon-képzetekkel, a diákok azonban nem, így az ő felelőssége, hogy miféle rendszer, térkép alapján fognak később tájékozódni a diákok az irodalmi szövegek útvesztőjében – a jelképek erdejében, ha úgy tetszik. Ezért is hívják fel a kötelező olvasmányokról szóló diskurzus szereplőit a figyelmet arra, hogy a kortárs szövegek értelmezése ilyen szempontból könnyebb feladat, hiszen nem kell a diákoknak megküzdniük a kanonizált, általános elfogadott és megkérdőjelezhetetlennek tartott értelmezések garmadjával.

### Az idő archeológiája

A tanulmánykötet első fejezete a „temporális határjelenségeket” vizsgálja – a történeti megközelítés némileg elhatárolja a szöveget a kötet többi tanulmányától. Annyiban mégis irodalmi vonatkozása a kötetkezdő tanulmány is, hogy a történelmi tapasztalat

hozzáférhetőségének, nyelvi megformálhatóságának lehetőségeit is vizsgálja, illetve Reinhart Koselleck alapvető megállapításai nyelvről és történelemlről a későbbi tanulmányok közül például az Ottlik és Márai kapcsolatát vizsgáló szöveggel is párhuzamba állíthatók. Koselleck gondolatrendszere a reformkori magyar irodalom történet szemléletét vizsgálva is termékeny lehet, hiszen a történész a rekurzív és a lineáris modellek összeegyeztetésére törekszik: „A temporális szekvenciák lényegi sajátága ugyanis, hogy mind lineáris, mind rekurzív elemeket tartalmaznak, sőt, a rekurzivitás leggyakrabban előfeltétele a linearitásnak.” (30.) Hansági egy hétköznapi példát is idéz: „Egyszeriség és rekurzivitás viszonyát a postás példáján keresztül teszi szemléletessé [Koselleck], aki minden reggel ugyanakkor érkezik, és aki adott esetben egy hozzánk közelálló személy halálhíréről hoz értesítést. [...] A postás mindennapi érkezése az előfeltétele annak, hogy a halálhír a maga egyszerűségében megérkezhessek.” (30.) Persze előfordulhat olyan kivételes – mondjuk, hogy groteszk – helyzet is, amikor még a postás (nevezhetnénk „Gyuri atyusnak”) mindennapos érkezése sem garancia arra, hogy az érintett személy tudomást szerez a halálhírről – s egy ilyen esetnek, mind tudjuk, beláthatatlan következményei lehetnek. Koselleck példája további kérdéseket is felvet a limes, a határ átlépése kapcsán, hiszen a postás az a személy, aki sosem lépi át a határt, azaz a küszöböt. A postás emellett – legalábbis hagyományos értelemben – az írott szó letéteményese. Idő, tér és írás tehát a postás metaforájában olvad eggyé. A postás sosem lépi át a határvonalat, bár mindenki másnál jobban tudatában van létezésének. A határ az értelmezés kényszerét hívja elő, a saját és a másik szétválasztását előfeltételezi. Kié a levél: aki küldi, vagy aki megkapja? A postásé semmiképp sem, de mégis előadódhat olyan helyzet, amikor az írott szó letéteményeseként ő lesz élet és halál ura.

A 'posta' egyébként – mint a könyv címében megidézett limes – latin eredetű szó, a *posta statio* eredetileg kijelölt állomás. Ez rögvést felveti azokat a kérdéseket,

hogy kicsoda, és milyen hatalom nevében jelöli ki? Hogyan jelölődik ki a korszakhatár? Ki az, aki felállítja – megépíti – a katonai limes erődítményrendszerét? Az irodalomtudós állítja fel a határokat, vagy csak rájuk irányítja a figyelmet?

Koselleck másik példája is hasonlóan megvilágító erejű: „Az az egyszeri esemény, hogy helyet találunk a villamoson, nem történhetne meg, ha nem létezne a menetrend, és a villamos nem érkezne meg, visszatérően, mindig meghatározott időközönként.” (30.). Ez így igaz, még ha hosszas küzdelem után közvetlenül a végállomás előtt sikerül is csak helyet találnunk. Az ismétlődő és az egyszeri kettősége az irodalmi művek elemzésekor is jól használható szempont lehet, hiszen a műfaji sajátságok, toposzok, stb. biztosítják azt a folytonosságot, amelyben az irodalmi mű egyszerisége feltárulhat. Koselleck egyik központi megállapítása, amely szerint a történelmi tapasztalat idegenségtapasztalat, ugyanúgy igaz az irodalomra is – és ez a legfontosabb láthatatlan limes, amelynek átlépése/átléphetősége kimondatlanul is a tanulmánykötet – és ezen túlmenően napjaink irodalomtanításának egyik legégetőbb kérdése: Létrejön-e a megértés, amelyben a saját és az idegen tapasztalat feszültsége feloldódhat? Arató László (idézi Szenes, 2017) állítása szerint is ez az irodalomtanítás legnagyobb tétje: „Az irodalom az önismeretnek és mások megismerésének olyan fontos terepe, amit semmi más nem képes helyettesíteni. Az irodalomtanítás talán legfőbb feladata a nézőpontváltás, a más világlátásba való behelyezkedés megtanítása.”

---

Hansági Ágnes (2018). *Láthatatlan limek. Határjelenségek az irodalomban*. Tempevölgy könyvek 30. Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány.

**Iványi-Szabó Rita**

Budakeszi, Prohászka Ottokár  
Katolikus Gimnázium



## Irodalom

Arató László (2017). Olvasóvá nevelés. In Fenyő D. György (szerk.), *Dűlő. A szöveg vonzásában. Arató László tiszteletére*. Miskolc: Szépmesterségek Alapítvány. 80–99. <http://www.muut.hu/archivum/26930> Utolsó letöltés: 2019. 01. 10.

Szenes Laura (2017). Jókai írása a '80-as évekig volt könnyű olvasmány – Arató Lászlóval beszélgettünk.

Szeretlekmagyarorszag.hu, <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/jokai-irasa-a-80-as-evekig-volt-konnyu-olvasmany-arato-laszloval-beszeltunk/> Utolsó letöltés: 2019. 01. 10.

Szegedy-Maszák Mihály (1995). „*Minta a szőnyegen*”. *A műértelmezés esélyei*. Budapest: Balassi Kiadó.